

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

180 | juillet-août-septembre 2012

Le CAP : Regards croisés sur un diplôme centenaire

CAP *in situ* et CAP scolaire

CAP in situ and scholastic CAP

CAP in situ y CAP escolarístico

CAP in situ und scholastisches CAP

Gilles Moreau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3776>

DOI : 10.4000/rfp.3776

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 31-42

ISBN : 978-2-84788-388-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Gilles Moreau, « CAP *in situ* et CAP scolaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 15 juillet 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3776> ; DOI : 10.4000/rfp.3776

CAP *in situ* et CAP scolastique

Gilles Moreau

Lors de sa création en 1911, le Certificat de capacité professionnelle (CCP) était strictement réservé aux jeunes apprentis, mais en 1919, lors de sa transformation en Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), il devient également accessible aux élèves des écoles techniques. Cette singularité — il sera pendant près de soixante-dix ans le seul diplôme auquel il est possible d'accéder par la formation scolaire et par l'apprentissage en entreprise — invite à réfléchir aux voies d'accès qui y conduisent. De la seconde guerre mondiale aux années quatre-vingt-dix, l'école exercera une emprise sans commune mesure sur la préparation et l'obtention du CAP, avant que l'apprentissage en entreprise, ainsi qu'une voie hybride réunissant les candidatures libres et la formation continue, ne viennent bousculer cette suprématie.

Mots-clés (TESE) : certificat, formation et enseignement professionnels, apprentissage, politique en matière d'éducation.

INTRODUCTION

Le CAP présente une singularité originelle : il est né diplôme réservé aux apprentis avant de devenir également accessible aux élèves. Ce dualisme le différenciera longtemps des autres diplômes, avant que la fin du ^{xx}e siècle n'offre à la voie apprentie un spectre beaucoup plus large de certifications.

Les débats qui précèdent la création du CCP, préfiguration du CAP, révèlent en toile de fond une préoccupation plus générale à propos de la formation des apprentis (Brucy, 1998). Moutls rapports et enquêtes de l'époque le soulignent et font émerger un projet de loi déposé par Fernand Dubief à la Chambre des députés le 13 juillet 1905. Ce projet « innove essentiellement par son titre V qui prévoit [...] l'organisation

de cours professionnels sanctionnés par un examen et un diplôme spécifique » (Brucy, 1998, p. 61). Cette initiative ne va pas sans questions sur le sens et l'institutionnalisation de ce nouveau certificat. Le décret du 24 octobre 1911, acte de naissance du CCP, tranche au moins un point du débat : le nouveau diplôme sera un « examen public destiné aux jeunes qui travaillent et à eux seuls » (Brucy, 1998, p. 64). Cette décision a deux conséquences : d'une part, le CCP s'adressant aux apprentis et/ou aux jeunes travailleurs – la frontière n'est pas toujours nette entre les deux à l'époque (Charlot & Figeat, 1985) –, elle écarte les élèves des écoles techniques puisqu'une des conditions requises pour y postuler est de justifier de trois années de pratique professionnelle ; d'autre part, elle fait des savoir-faire de métiers longtemps pensés comme

une propriété privée (Kaplan, 2001), un « bien public » auquel chacun peut prétendre, même si tous, loin de là, n'y accèdent pas.

Le CCP restera réservé aux apprentis le temps de son appellation. La loi Astier y mettra fin. Votée en 1919, elle le mue en CAP et institue des cours professionnels obligatoires pour les jeunes gens et jeunes filles de moins de 18 ans, ambitionnant ainsi, bien avant les politiques de « démocratisation scolaire » de la seconde moitié du xx^e siècle, une « massification » de la formation professionnelle¹. Son article 47 « pose le principe de l'obligation d'une formation de trois ans partout où existent des cours professionnels pour pouvoir se présenter à l'examen du CAP » (Brucy, 1998, p. 66). Cet « ajout d'école » imposé par la loi Astier dans la formation professionnelle des jeunes n'est pas le produit d'un projet pédagogique – la formation par alternance – mais plutôt le résultat d'un compromis politique (Combes, 1986). Il offre néanmoins l'occasion de réactiver une demande formulée dès 1914 par certaines écoles techniques, et notamment les Écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), d'y présenter leurs élèves, demande qui se heurtait à l'impératif d'une expérience professionnelle de trois ans. « L'article 48 de la loi Astier ne tient pas compte de cette restriction. Il est donc maintenant établi que le CAP n'est pas uniquement la sanction de l'apprentissage compris comme formation sur le lieu de travail et dans les cours professionnels, mais qu'il s'adresse également aux élèves des écoles techniques » (Brucy, 1998, p. 69).

Deux voies d'accès au CAP sont désormais ouvertes : l'apprentissage sur le tas et la formation à l'école appelées respectivement ici CAP *in situ* et CAP scolaire. Le choix de ces deux expressions résulte de la volonté de souligner combien ces deux voies, qui préparent aux mêmes épreuves et au même diplôme, ne sont pas réductibles à de simples différences institutionnelles de mode et de lieu de formation. La première permet aux jeunes de préparer le CAP en situation de travail par opposition à la seconde qui s'en détache à la façon d'une *Scholastic view* (Austin, 1971). Bien sûr, la frontière entre la logique pratique et la logique scolaire (Bourdieu, 1994) n'est pas, pour le CAP, parfaite : l'apprentissage en entreprise ayant tendance historiquement à se « scolariser » par ajout de temps en Centre de formation d'apprentis (CFA) et l'enseignement professionnel ayant une propension à évoluer vers une forme d'enseignement alterné (Moreau, 2006). Elle est néanmoins opérationnelle tant les deux voies d'accès au CAP sont chacune associées à des corpus idéologiques que Guy Brucy a identifiés en

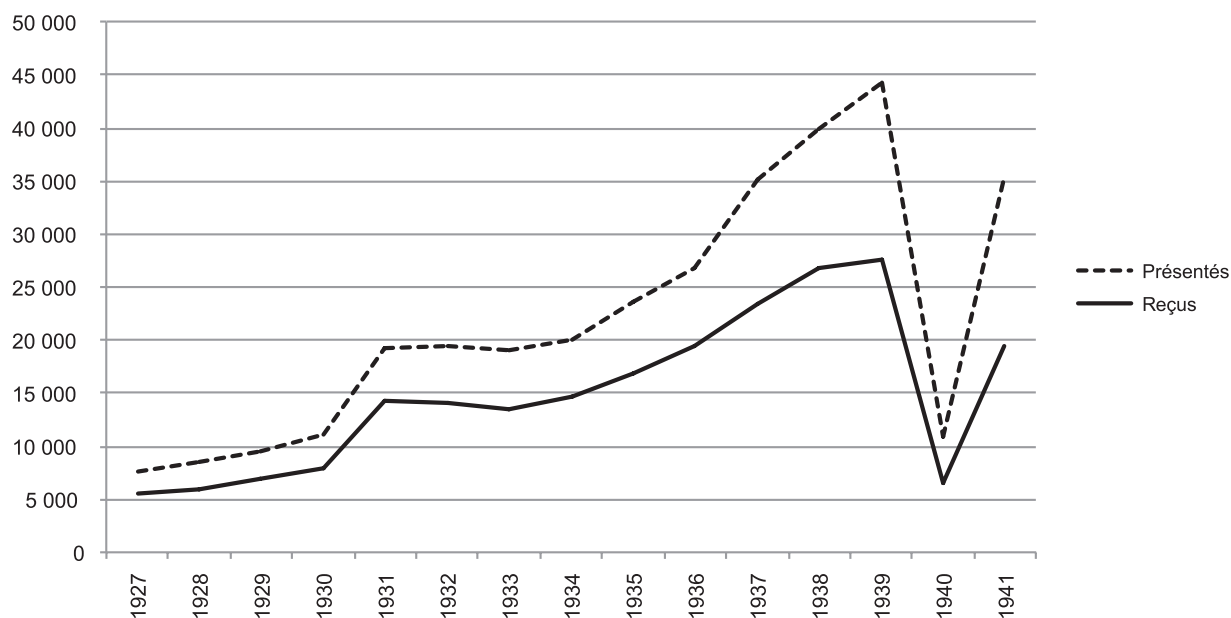
opposant « l'idée professionnaliste » à la « scolarisation des apprentissages » (1998, p. 53-56). Distinguer l'*in situ* du scolaire paraît d'autant plus nécessaire que le CAP est, jusqu'en 1987, le seul diplôme pris en tenaille entre ces deux conceptions de la transmission des métiers qui différencient la socialisation professionnelle des jeunes candidats au CAP et structurent, encore aujourd'hui, les débats sur la formation professionnelle (Moreau, 2002). Dit autrement, le CAP est singulièrement habité par une question récurrente : un métier s'apprend-il à l'école ou en entreprise ? La réponse sera variable suivant les rapports de force entre ces deux visions, et corrélativement selon les politiques publiques.

UN DIPLÔME, DES DIPLÔMÉS

Si l'apprentissage en entreprise a rapidement perdu son monopole sur le CAP, ce dernier a, de son côté, longtemps eu un ascendant quasi totalitaire sur lui. Il a fallu en effet attendre la loi Seguin de 1987 pour qu'il soit possible de préparer d'autres diplômes que le CAP par cette voie (Moreau, 2003). La création dans les années vingt des brevets professionnels et brevets de maîtrise relève d'une autre logique, celle de la formation continue et, s'ils rejoignent en 1987 la liste des diplômes nouvellement accessibles par apprentissage en entreprise, c'est en changeant de statut : ils peuvent désormais être préparés en formation initiale. Ils n'ont donc pas porté ombrage à la position monopolistique du CAP sur l'apprentissage jusqu'à cette date, d'autant qu'avant la seconde guerre mondiale, leurs titulaires étaient encore plus rares que ceux du CAP. Seule la promotion par les chambres de métiers, dans les années cinquante et soixante, de l'Examen de fin d'apprentissage artisanal (EFAA) tentera de porter atteinte au primat du CAP sur l'apprentissage, mais sans grand succès comme le montre Marc Suteau². Quelques formations, appelées mentions complémentaires, viendront également, à partir des années cinquante, égratigner le monopole du CAP sur l'apprentissage en entreprise ; mais il ne s'agit que de spécialisations complémentaires d'une durée d'un an, qui, plutôt que la discuter, renforcent la légitimité du CAP.

Du côté de la voie scolaire, l'arrivée du CAP se fait dans un paysage totalement différent. Les écoles techniques disposent dès la fin du xix^e siècle d'une panoplie de diplômes : en 1893, sont institués les certificats d'études pratiques industrielles et les certifi-

Figure 1. Nombre de présentés et de reçus au CAP avant la seconde guerre mondiale



Sources : Institut national de la statistique et des études économiques (1951) et Guinot [1947].

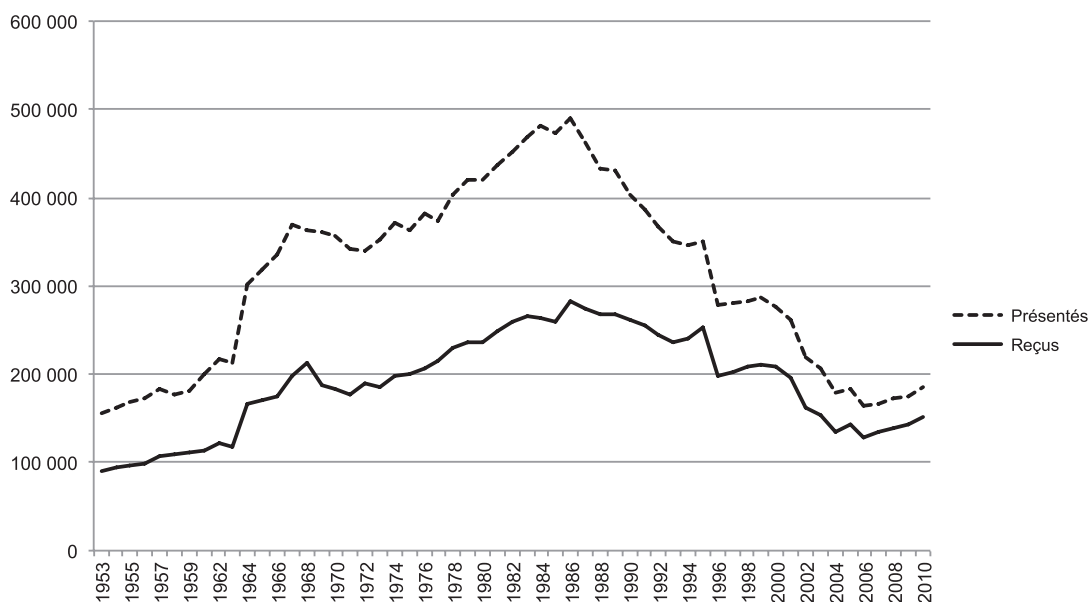
cats d'études pratiques commerciales délivrés par les EPCI; en 1904, un arrêté réglemente le diplôme d'élève breveté validé par les Écoles nationales professionnelles (ENP). Les premiers se transformeront, à la fin des années trente, en divers brevets (brevet d'enseignement industriel, commercial ou hôtelier), lesquels constitueront le terreau des brevets de technicien puis des baccalauréats techniques et des brevets de technicien supérieur, institués dans les années cinquante au titre du processus d'unification du système scolaire français sur le modèle du lycée napoléonien (Brucy, 1998; Orange, 2011). Un peu plus tard, en 1966, le CAP verra apparaître un concurrent direct de même niveau, le Brevet d'enseignement professionnel (BEP), puis, dans cette « société des diplômes » qui s'institue alors (Millet & Moreau, 2011), le baccalauréat professionnel créé en 1985 et profondément remanié en 2007.

C'est dire si la comparaison des deux voies historiques d'accès au CAP est délicate tant elles s'avèrent profondément différentes. D'un côté, une situation de monopole, de l'autre une panoplie de diplômes professionnels et techniques qui tend à mettre le CAP au bas des possibles en matière de certification : les responsables des EPCI envisageaient d'ailleurs dès l'origine d'y présenter leurs élèves qui, à défaut de posséder toutes les connaissances théoriques pour accéder au

diplôme de leur école, pouvaient néanmoins arguer de connaissances pratiques suffisantes pour prétendre au CAP (Brucy, 1998, p. 68); ils seront de toutes façons dès les années vingt fortement incités par le ministère de l'Éducation nationale et la Direction de l'enseignement technique à y présenter leurs élèves (Brucy, 1998, p. 97), façon de montrer le primat de l'école sur l'apprentissage en entreprise. Néanmoins cette hiérarchisation des diplômes professionnels et techniques dans la voie scolaire n'aura de sens qu'à partir du moment où ceux-ci se diffusent massivement dans la société, soit pas avant l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et donc les années soixante, voire soixante-dix.

La lente construction de la raison statistique (Desrosières, 1993) et la fiabilité relative des données scolaires au moins jusqu'au mitan du xx^e siècle (Luc, 1985) rendent difficile le dénombrement et, *a fortiori*, l'observation de la répartition des diplômés de CAP entre ses deux voies de formation avant la seconde guerre mondiale. Les données sont éparées. Guy Brucy signale qu'en 1913, dix-huit comités départementaux officiellement reconnus par le ministère du Commerce présentent 513 candidats au CCP dont 409 seront reçus (1998, p. 85); Stéphane Lembré (2011) recense 567 CAP délivrés par les cours professionnels

Figure 2. Nombre de présentés et de reçus au CAP entre 1953 et 2010



Sources : Ministère de l'Éducation nationale et CEREQ (l'année 1960 est manquante).

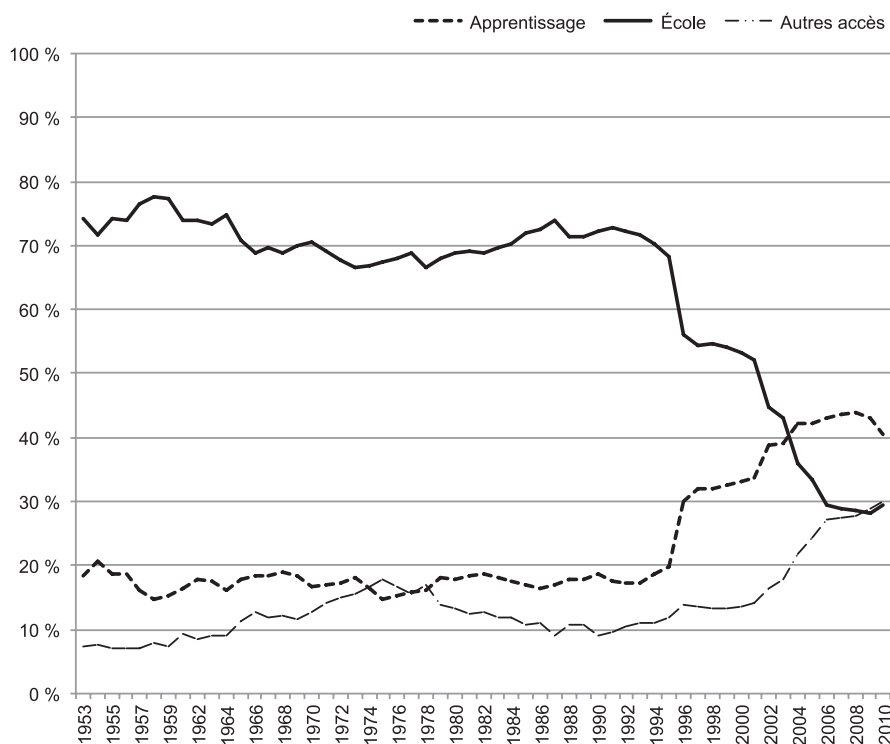
publics du Pas-de-Calais en 1935. La mesure est de toute façon rendue ardue par la multiplication des CAP. En effet, avant qu'il ne devienne un diplôme régulé au niveau national en 1943, le CAP est régi par un localisme prolifique : « Entre 1920 et 1942, 1705 CAP locaux ont été institués pour 162 communes différentes. S'y ajoutent les 609 CAP départementaux [...]. On obtient ainsi un total de 2 314 CAP » (Brucy, 1998, p. 86). L'obtention du CAP, que ce soit par l'apprentissage en entreprise ou suite à une formation scolaire demeure de toute façon relativement rare avant la seconde guerre mondiale. Les statistiques nationales disponibles, qui ne distinguent pas les modes de formation, indiquent une montée en puissance certaine mais lente du CAP (voir la figure 1)³. Le nombre de reçus dépasse à peine 5 000 en 1927 ; il atteint presque 15 000 en 1931, puis approche 20 000 en 1936, pour culminer à plus de 27 000 en 1939. L'intérêt pour le CAP semble néanmoins s'accroître à partir de 1937, puisque la courbe des présentés s'élève alors plus fortement que celle des reçus, témoignant d'une plus grande attractivité du diplôme. Le fait que le CAP soit depuis 1936 un diplôme-clé de la reconnaissance des qualifications ouvrières dans les conventions collectives explique peut-être ce (re)gain d'intérêt. Mais plus de candidats ne dit pas nécessairement plus de diplômés car le CAP

reste difficile à obtenir : le taux de réussite qui dépassait 70 % depuis 1927 passe sous cette barre en 1937 et s'approche même des 60 % en 1939 avant, dans un contexte bouleversé, de descendre sous ce seuil.

À partir des années cinquante, la mesure du nombre de CAP délivrés gagne en précision et en fiabilité. Le service statistique du ministère de l'Éducation nationale propose en effet dès 1953 un travail annuel de recension et de publication systématiques des données scolaires, en harmonie avec l'esprit de planification et l'essor de grands organismes de production statistique⁴ qui prévalent alors (Desrosières, 1993).

À la différence de l'avant-guerre, les années cinquante témoignent d'une implantation forte du CAP dans la société française (voir la figure 2)⁵. Alors que le nombre maximum de CAP distribués annuellement avant la seconde guerre mondiale dépassait péniblement 25 000, c'est un compteur proche de 100 000 qui apparaît à l'orée des statistiques nouvelles, en 1953. Il faut sans aucun doute y voir la conséquence de l'essor des centres d'apprentissage, écoles professionnelles structurées sous cette appellation en 1949 (Troger, 1990) et ancêtres des Collèges d'enseignement technique (CET) puis des Lycées professionnels (LEP/LP). Ce seuil de 100 000 CAP constitue un minimum durable,

Figure 3. Répartition des reçus au CAP suivant leur voie d'accès (en pourcentage)



Sources : Ministère de l'Éducation nationale et CEREQ (l'année 1960 est manquante).

puisque'il est encore en vigueur à la veille du centenaire du CAP en 2010, après avoir atteint, il est vrai, des niveaux bien plus élevés : le nombre de CAP délivrés dépasse les 200 000 en 1968, approche les 300 000 en 1986, pour décroître ensuite et repasser sous la barre des 200 000 en 1996⁶. Il s'approche de son étiage historique en 2006 (128 070) avant de repartir légèrement à la hausse avec 151 764 CAP décernés en 2010.

L'importance du CAP dans la société contemporaine s'observe également en prenant en compte ses candidats : entre les années soixante et la fin des années quatre-vingt, la courbe des reçus s'écarte fortement de celle des présentés, lesquels atteignent un maximum de 481 867 en 1984. Désiré, le CAP n'est donc pas toujours obtenu, loin de là. Entre 1961 et 1987, le taux de réussite reste constamment inférieur à 60 %. Au-delà, l'amélioration est sensible. Le seuil des 70 % de reçus est dépassé en 1995 et le maximum de la période s'observe en 2010 où le taux de réussite atteint 81,6 %. Mais ce plus grand succès au CAP dans la période récente doit sans doute autant, comme le montre Fabienne Maillard⁷, à sa « refondation » qui vise

entre autres à réduire au minimum le nombre de jeunes sans diplôme, qu'aux performances proprement dites des candidats. Au final, entre 1953 et 2010, ce sont près de 11 millions de CAP qui ont été obtenus en France⁸. C'est certes moins que le Certificat d'études primaires (CEP) dont plus de 20 millions de parchemins ont été distribués entre 1880 et 1960 (Cabanel, 2002), mais c'est un résultat plus qu'honorable pour un diplôme qui, contrairement au CEP, n'a pas rejoint le cimetière des certifications

Comment accéder au sésame CAP ? Les données du début des années cinquante révèlent les deux voies d'obtention attendues et une « petite » surprise⁹ (voir la figure 3). En effet, dans les statistiques du ministère de l'Éducation nationale, à côté de la voie scolaire et de l'apprentissage en entreprise, apparaissent d'autres chemins d'accès au CAP, regroupés par l'administration en une catégorie hybride dénommée « autres », qui réunit essentiellement les candidatures libres, la formation continue, puis en fin de période, les mécanismes de validation des acquis.

LA SUPRÉMATIE DU CAP SCOLASTIQUE

Avec un niveau moyen de plus de 70 % des diplômes délivrés, l'école domine très largement l'accès au CAP dans la seconde moitié du xx^e siècle. Un maximum est atteint en 1958 avec 77,5 % des CAP décernés et, malgré un léger repli en dessous du seuil de 70 % entre 1966 et 1984, la suprématie scolaire ne se dément pas jusqu'en 1995, année où commence un déclin indéniable. Le poids de l'école dans l'attribution des CAP descend cette année-là à 68,3 % et s'engage sur une pente qui paraît irréversible : 54,6 % en 1997, 44,8 % en 2002, et 28,2 % en 2009. Seule l'année 2010 annonce un léger renouveau, avec 29,5 %, lié à la relance du CAP dans la voie scolaire du fait de la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans. Mais il est difficile de dire si ce regain sera durable.

Ces résultats confirment deux hypothèses. La première, résumée par Antoine Prost sous l'expression « scolarisation des apprentissages » (Prost, 2004), était déjà validée depuis longtemps : il y bien eu une mise en forme scolaire massive des apprentissages professionnels « élémentaires » aux lendemains de la guerre de 1939-1945 ; l'emprise des établissements scolaires sur l'accès au CAP l'atteste. La seconde est formulée en 2000 par Guy Brucy et Vincent Troger dans un numéro de la *Revue française de pédagogie* où ils s'interrogent sur « un siècle de formation professionnelle en France : [une] parenthèse scolaire ? ». Dix ans après, la réponse est claire. Pour le CAP tout au moins, le point d'interrogation n'a plus lieu d'être.

Le primat de la voie scolaire aux lendemains de la seconde guerre mondiale renvoie à la création des centres d'apprentissage. Pour autant ce dispositif, explicitement mis en place pour former au CAP sous statut scolaire une main-d'œuvre qualifiée que la reconstruction et l'industrialisation nouvelle souhaitent nombreuse et rapidement disponible (Troger, 1990), n'est pas le seul pourvoyeur de CAP scolaires. Dans les années cinquante et au milieu des années soixante encore, d'autres établissements, tels les Écoles nationales professionnelles (ENP), les collèges techniques, les sections techniques des lycées ou des Collèges d'enseignement général (CEG), préparent également au CAP. Dans l'enseignement public¹⁰, ces établissements présentent 45 % des aspirants au CAP sous statut scolaire en 1953 et 41,4 % en 1959. En 1968, ils contribuent encore pour le tiers des présentés et ce n'est qu'à compter des années soixante-dix que leur rôle dans la production de CAP s'amenuise fortement (16,1 % en 1970) pour s'éteindre progressivement (moins de 3 % en 1978). Il aura donc fallu

plus d'une vingtaine d'années aux centres d'apprentissage, devenus dans l'intervalle Collèges d'enseignement technique (CET) pour exercer un monopole plein et entier sur la formation et l'attribution du CAP scolaire. Un monopole qui peut paraître légitime sur le plan pédagogique : les chiffres révèlent que les centres d'apprentissage et leurs successeurs obtiennent systématiquement des taux de réussite au CAP meilleurs que les autres établissements, avec des amplitudes qui atteignent ou dépassent certaines années 10 %.

Une suprématie aussi durable de la voie scolaire sur l'accès au CAP ne manque pas d'étonner. En effet, la création du BEP en 1966, puis celle du baccalauréat professionnel en 1985, ont profondément modifié l'offre de diplômes professionnels pendant cette période. Au regard de ces deux créations, dont l'une, le BEP, se voulait explicitement concurrente voire substitutive au CAP (Maillard, 2011), le maintien de la part de l'école dans la production de CAP jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix semble illogique. Certes, les données brutes (voir la figure 2) soulignent bien un léger coup d'arrêt au CAP lors de la création du BEP, mais de courte durée. Elles indiquent plus nettement une diminution des effectifs de présentés et de reçus à partir de 1985. La concurrence faite au CAP par le BEP et le baccalauréat professionnel, qui dans les deux cas pariait sur un effacement du CAP dans la voie scolaire (Maillard, 2003, 2005, et 2011), ne conduit pas l'Éducation nationale à renoncer à la production de CAP. Le ministère va développer une « ruse », qui, tout en vidant les sections d'élèves préparant seulement le CAP, va permettre de continuer à entretenir un flux de présentés et de reçus au CAP scolaire élevé et plus durable que ne l'annonçaient les discours politiques. Dès la création du BEP, le ministère autorise les candidatures simultanées aux deux diplômes. Une *Note d'information* (n° 72-28) du ministère de l'Éducation nationale le précise dès 1972 et une autre (n° 79-23) indique que pour les effectifs de 1978, environ 80 % du total des présentés aux examens de BEP passent également le CAP. En 1984, 44,5 % des présentés et 47,1 % des reçus au CAP sont inscrits en BEP voire en seconde de lycée. C'est dire l'ampleur du phénomène : l'institution scolaire réalise ainsi le tour de force de présenter plus de candidats au CAP qu'elle n'a d'élèves inscrits dans les formations dédiées à ce diplôme ! Ainsi en 1991, alors qu'il n'y a plus que 142 000 élèves inscrits dans des sections scolaires conduisant au CAP exclusivement, l'Éducation nationale présente 248 000 candidats issus de ses rangs. Ce résultat provient du dispositif d'association du BEP et du CAP, qui fait de ce dernier, dans une centaine

de spécialités, une composante du premier (Maillard, 2003, p. 28). Bien que différente, cette pratique, qui au fond dissocie formation et certification, n'est pas sans rappeler la possibilité qui était offerte à certains élèves des EPCI de présenter le CAP, mais surtout la récente réforme de 2007 du baccalauréat professionnel. En effet, celle-ci impose aux enseignants de présenter les élèves de baccalauréat professionnel au BEP, transformant ainsi ce dernier en un diplôme auquel des jeunes accèdent « en passant », pour ne pas dire par hasard, comme pouvaient le faire les élèves inscrits en BEP à l'égard du CAP. La similitude n'est pas parfaite, puisque dans le cas du baccalauréat professionnel, il n'existe plus de formation préparant uniquement au BEP alors que le « jumelage » du BEP et du CAP avait lieu dans un contexte où subsistaient néanmoins quelques formations uniquement dédiées au CAP. Mais ces exemples appellent combien, depuis longtemps déjà, la fonction certificatrice et la fonction formatrice de l'Éducation nationale sont distinctes.

L'association du BEP et du CAP va néanmoins porter ombrage à ce dernier : elle affiche son infériorité. Cette politique est « l'expression d'un projet, jamais officiellement exprimé, d'éviction passive du CAP hors des lycées professionnels », lequel s'articule avec une déconsidération « externe » de ce diplôme en termes d'insertion sur le marché du travail et du fait de la fin proclamée des emplois d'exécution (Maillard, 2003, p. 29). Néanmoins, le décalage que les chiffres attestent entre ces politiques et le déclin de la part de l'école dans la production de CAP manifeste la capacité de résistance de l'institution à la volonté politique. Du coup, le projet de « refondation » du CAP qui s'amorce en 1998 paraît en porte-à-faux : il surgit au moment où l'institution a (enfin) sérieusement entamé l'éradication effective du CAP de la voie scolaire et il lui faudra passer par la dissociation du CAP et du BEP, mise en œuvre à partir de 2001 (Maillard, 2003, p. 29), pour tenter de redorer le blason d'un diplôme que l'école venait, à reculons, d'exclure de ses rangs.

LA « REVANCHE » TARDIVE DU CAP *IN SITU*

Seconde voie d'accès au CAP dans les années cinquante, l'apprentissage en entreprise fait longtemps pâle figure face à la voie scolaire, alors qu'il peut légitimement se revendiquer héritier historique du CAP. En 1953, il ne présente que 32 000 candidats quand l'école dépasse les 100 000, un ratio de 1 à 3 qui perdurera jusqu'en 1993. Côté reçus, le rapport

est encore pire : de 1 à 4, avec 16 000 admis contre 66 000. Cette différence témoigne d'un plus faible taux de réussite à l'examen : en 1953, les cours professionnels Astier ne conduisent que la moitié de leurs candidats au succès (50,8 %) quand l'école approche les deux tiers (61,7 %) avec une très nette prime aux centres d'apprentissage (68,4 %). En ces lendemains de guerre, l'apprentissage est mal en point. Outre les réticences de l'artisanat face au CAP déjà signalées *supra*, il souffre d'une image relativement négative. Dans les années soixante, les experts de la planification l'avaient même condamné : pas un mot sur lui dans le rapport de la commission de l'Éducation nationale du V^e plan (1966-1970). Il est alors vu comme « une survivance honteuse » condamnée « au nom du progrès économique et technique », à une époque « où l'on [croit] un peu naïvement à la disparition prochaine du travail ouvrier » (Prost, 2004, p. 637). De plus, la « scolarisation des apprentissages » en marche ne favorise pas son renouveau. Dans ce contexte, « on ne saurait mieux préciser le reproche adressé à l'apprentissage [en entreprise] : l'ignorance des apprentis » (Prost, 2004, p. 639). La formule est sévère, mais elle rend compte d'une réalité : au début des années soixante-dix, près d'un quart des apprentis ayant signé un contrat n'est inscrit à aucun cours (Kergoat, 2002).

L'apparente continuité du déséquilibre entre la voie scolaire et la voie apprentie des années durant (voir la figure 3) a pourtant lieu alors que l'apprentissage en entreprise connaît d'importantes métamorphoses (Moreau, 2008). Deux d'entre elles sont particulièrement significatives. La première transforme à partir de 1971 tous les cours professionnels Astier en CFA¹¹ en amplifiant considérablement le temps d'enseignement dans le cursus des apprentis, pour tenter en quelque sorte d'en compenser le « manque d'école ». D'une façon générale, la loi votée cette année-là cherche à pallier l'allongement de la scolarité jusqu'à 16 ans, supposée néfaste pour l'apprentissage, et à institutionnaliser celui-ci pour garantir sa survie en le faisant passer de la formation pratique, sur le tas, à l'alternance (Combes, 1986). Le statut des apprentis est clairement inscrit dans le champ du travail salarié et l'apprentissage en entreprise y est reconnu à part entière comme une voie de formation d'égale dignité avec le CET. La seconde réforme importante est votée en 1987. La loi Séguin met fin à l'enfermement dans lequel l'apprentissage était tenu en matière de certifications. Le lien qui faisait de l'apprentissage en entreprise et du CAP des camarades de cordée est rompu : tous les diplômes de l'enseignement technique et

professionnel deviennent désormais accessibles dans les CFA et les apprentis peuvent faire se succéder plusieurs contrats, à l'instar des élèves qui gravissent, très inégalement il est vrai, les échelons de la voie scolaire. D'une certaine manière, ces deux réformes indiquent combien l'apprentissage en entreprise doit sa survie à une prise en compte des transformations de l'école. En 1971, la première, en imposant les CFA, « scolarise »¹² l'apprentissage dans une société qui, depuis la réforme Berthoin de 1959, a voulu amplifier le temps scolaire dans le calendrier juvénile ; la seconde, en 1987, ouvre la voie à l'élévation du niveau de formation des apprentis dans une France qui souhaite désormais sa jeunesse « bachelière » (Beaud, 2002).

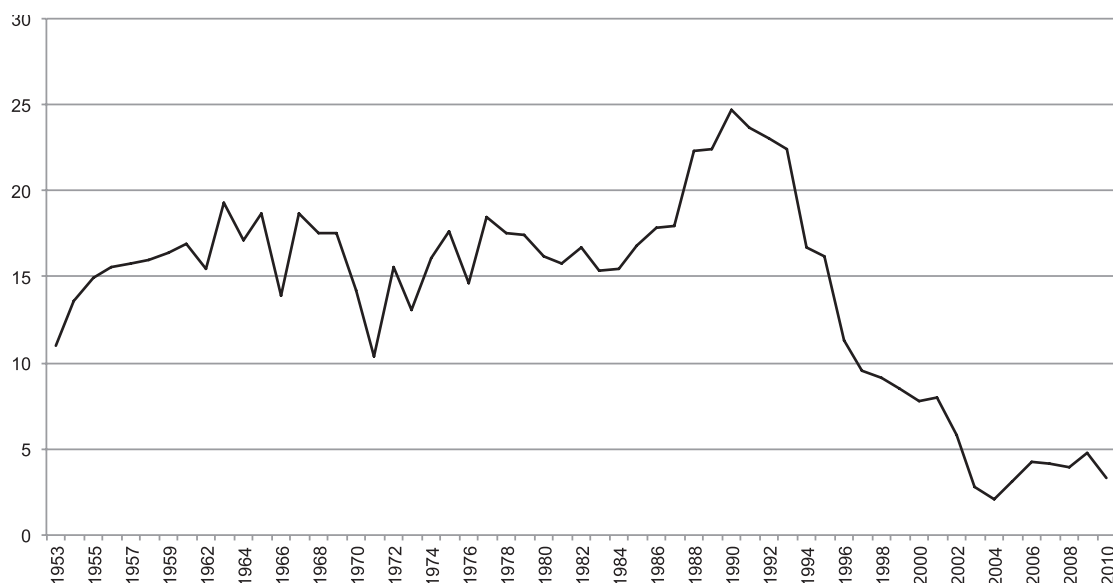
Quels sont les effets de ces transformations de l'apprentissage sur l'accès au CAP par ce mode de formation ? En termes bruts, la contribution de l'apprentissage demeure longtemps modeste. Il faut attendre 1962 pour que le nombre d'apprentis reçus au CAP atteigne les 20 000. Il double ensuite rapidement (40 000 en 1968) conformément au mouvement d'ensemble observé dans la société, mais reflue ensuite pour redescendre en 1971 à 29 000 lauréats. La loi de 1971 n'a pas d'effet immédiat : en 1975, le seuil des 30 000 n'est toujours pas à nouveau franchi, mais à partir de 1976, l'accroissement est régulier et l'apprentissage passe à nouveau la barre des 40 000 reçus au CAP en 1979, dix ans après l'avoir atteinte une première fois. La réforme de 1987 a des conséquences ambiguës : en 1990, le CAP par apprentissage frôle les 50 000 reçus, mais décline à nouveau ensuite au point de presque repasser sous le seuil des 40 000 en 1993. Ces oscillations sont en partie liées à l'état de l'économie. À la différence de l'institution scolaire qui gère des flux d'élèves dont la démographie peut être anticipée, l'apprentissage, dont le recrutement fonctionne à l'instar du marché du travail sur un mode peu régulé, est très sensible à la conjoncture. Entre 1994 et 2000, l'accroissement sera régulier, en partie du fait de la loi quinquennale pour l'emploi du gouvernement Balladur qui accentue la libéralisation de l'entrée en apprentissage en supprimant l'agrément préalable des maîtres d'apprentissage institué en 1971. À partir de 2001, les effectifs hésitent à nouveau, à la hausse ou à la baisse, pour terminer en 2010 en légère croissance avec 61 285 reçus au CAP, soit trois fois plus que cinquante ans auparavant.

Cette progression un peu chaotique en termes d'effectifs camoufle néanmoins une rupture fondamentale dans les années quatre-vingt-dix. Du fait de la dimi-

nution massive de l'accès au CAP par la voie scolaire qui commence à cette période, mais également de par la réhabilitation sociale dont commence à bénéficier l'apprentissage en entreprise à la même époque (Moreau, 2003), ce dernier gagne nettement en « parts de marché » dans l'attribution des CAP. Longtemps contenu par la voie scolaire à la frontière des 20 %, il passe soudainement à 30,1 % en 1996, franchit les 40 % en 2004 pour atteindre un maximum quatre ans plus tard avec 43,9 % des reçus au CAP. Et même si les années suivantes soulignent un léger reflux (40,4 % en 2010) du fait du « retour » des CAP en lycée professionnel, l'apprentissage en entreprise peut estimer tenir là une « revanche » symbolique, bien que tardive : aujourd'hui, il est le chemin le plus fréquenté pour accéder au CAP et, s'il n'a pas retrouvé le monopole qu'il exerçait avant 1919, il peut se targuer de détenir une majorité relative. Il a aussi lavé un affront que la voie scolaire lui infligeait depuis les années cinquante : il obtient désormais des taux de réussite presque équivalents aux établissements scolaires. Jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, les résultats soulignaient imperturbablement le déficit de réussite au CAP de l'apprentissage en entreprise face à la formation sous statut scolaire (voir la figure 4). L'écart entre les deux était invariablement favorable à l'école, avec des amplitudes systématiquement positives et souvent supérieures à 15 %, voire à 20 % à la fin des années quatre-vingt. Le retrait de la voie scolaire et la « refondation » du CAP – associée aux modifications de ses conditions de validation (Maillard, 2003, 2005) – vont permettre à l'apprentissage en entreprise de mettre fin à « l'humiliation » : l'écart décroît soudainement de 16,2 % à 11 %, entre les années 1995 et 1996, puis descend à 5,8 % en 2002 pour osciller entre 4 % et 2 % suivant les années pour le reste de la période. Si la performance de l'école reste légèrement supérieure, la différence est désormais minime.

Cette double « revanche » sur le passé est-elle une victoire ? Rien n'est moins sûr, car l'apprentissage en entreprise accède à de nouvelles positions dans les temps où celles-ci sont fragilisées. En externe, puisque le nombre de CAP délivrés décline fortement au moment même où la voie apprentie prend le contrôle du peloton, passant sous la barre des 200 000 reçus puis rapidement sous le seuil des 150 000 (voir la figure 3) ; mais également en interne dès lors que l'apprentissage en se diversifiant est aspiré « vers le haut » des certifications (Moreau, 2011). Les apprentis inscrits en CAP qui représentaient en 1995 61,5 % des effectifs des CFA, ne sont plus que 40,6 % en 2010.

Figure 4. **Écart entre les taux de réussite au CAP par voie scolaire et par voie apprentie**



Sources : Ministère de l'Éducation nationale et CEREQ (l'année 1960 est manquante).

UNE VOIE «HORS PISTE» EN PLEIN ESSOR

La troisième voie d'accès au CAP révélée par les statistiques du ministère de l'Éducation nationale est longtemps restée invisible, comme si elle existait par effraction. Il est vrai qu'elle est composite. Néanmoins, elle prend sens et cohérence en ce qu'elle n'est ni scolaire, ni apprentie. Autrement dit, derrière sa polymorphie, elle réunit des chemins de traverse, voire buissonniers – candidature libre, formation continue, cours par correspondance, Validation des acquis professionnels (VAP) puis Validation des acquis de l'expérience (VAE), etc. – qui la distinguent fondamentalement de la formation initiale.

Elle apparaît dans les statistiques dès les années cinquante, avec une contribution, modeste mais réelle, d'un peu plus de 7 % des admis au CAP. Cette proportion passe la barre des 10 % en 1965 (11,3 %) pour gagner ensuite sans cesse en amplitude jusqu'en 1978 avec un premier maximum de 17,1 % (voir la figure 3). Cette année-là, elle contribue même davantage que l'apprentissage en entreprise à l'accès au CAP. Sans doute faut-il voir dans ces bons « scores » des années soixante-dix un effet direct de la loi de 1971 sur la formation continue. Cette embellie ne dure pas : en 1987, sa contribution au CAP est à nouveau inférieure à 10 %. Il faudra attendre 1993 pour la voir repartir à la hausse de façon régulière au point d'atteindre plus de

20 % en 2004 (21,8 %). Le développement à partir des années quatre-vingt-dix des dispositifs de validation des acquis et de l'expérience¹³ (Neyrat, 2007) explique en partie ce fort accroissement, qui semble durable. En 2010, 30,1 % des titulaires du CAP y accèdent par cette troisième voie, soit un peu plus que par le chemin de l'école (29,5 %). En termes bruts, le nombre de CAP obtenus ainsi passe de 6 641 en 1953 à 45 704 en 2010.

Longtemps le taux de réussite de cette voie est resté médiocre. En 1953, seuls 43,3 % des présentés sont reçus, une proportion qui restera inférieure à 50 % – et plus souvent proche de 40 % que de 50 % – jusqu'en 1992. Des résultats que l'apprentissage en entreprise dépasse, même si c'est souvent de peu. À partir de 1993, l'amélioration est nette, comme pour l'ensemble des voies d'accès au CAP. Le taux de réussite franchit les 60 % en 1997, les 70 % en 2003 et les 80 % cinq ans plus tard. En 2010, les résultats des trois voies se tiennent dans un mouchoir de poche, preuve que le dispositif utilisé par les candidats pour accéder au parchemin n'a plus d'effets sur leurs résultats, contrairement à la période qui va des années cinquante au tout début des années quatre-vingt-dix. Pour la réussite au CAP, les conditions de validation ont peu à peu gommé les différences liées aux conditions de préparation.

L'appréciation de cette troisième voie est rendue délicate par son hybridité, mais sans doute aussi parce qu'il s'agit d'un « passé impensé » (Brucy, Caillaud, Quenson *et al.*, 2007, p. 211). Les documents statistiques n'éclairent pas beaucoup sur cette catégorie composite. Ceux des années cinquante la désignent sous l'intitulé « autres candidats » et la répertorient dans le secteur privé, avec les cours Astier et les écoles privées, par opposition au secteur public. Le travail de construction des nomenclatures qui s'opère à cette époque (Lemêtre, 2011) modifie ensuite cette répartition. L'année 1964 la distingue des écoles privées et lui affecte deux appellations : « cours de promotion sociale » et « autres candidats », catégories à part entière, indépendantes du secteur public et privé. La seconde appellation est nettement plus fournie que la première et s'institue sans doute ainsi la distinction entre formation continue et candidature libre. Le détail des *Tableaux statistiques* que publie désormais le ministère de l'Éducation nationale permet une photographie précise de cette voie polymorphe pour l'année 1987 (Ministère de l'Éducation nationale, 1989). Pas moins de 14 catégories y sont répertoriées. L'une concentre les candidats libres et représente 64 % des présentés et 60,6 % des reçus de cette troisième voie ; une autre désigne le téléenseignement¹⁴, et les douze autres détaillent la formation continue en un inventaire que Prévert n'aurait pas renié : formation continue pour chômeurs de moins de 26 ans, de plus de 26 ans, pour salariés, en contrat individuel, sous contrat de qualification, ou... autres. Autant d'éléments qui confirment au moins une cohérence de cette troisième voie : son statut « hors piste », c'est-à-dire en dehors des chemins balisés de la formation initiale à l'école ou en entreprise.

Au final, les candidatures libres, la formation continue, mais surtout la validation des acquis entretiennent et amplifient au fil des ans une autre façon d'accéder au CAP, distincte des voies initiales et s'adressant surtout aux adultes et aux jeunes ayant quitté les structures ordinaires de formation. S'articulant avec les nouveaux discours relatifs à « la formation tout au long de la vie » et à l'injonction faite à chacun d'être responsable de son employabilité (dont le diplôme est une des attestations), cette troisième voie (ré)invente en quelque sorte, surtout dans le cas de la validation des acquis, les modalités d'accès *in situ* au CAP, indiquant combien la « revanche » de l'apprentissage en entreprise signalée ci-dessus est *in fine* une victoire à la Pyrrhus.

CONCLUSION

La vue d'ensemble des voies d'accès au CAP révèle combien sa plasticité a été la condition de sa longévité. Et encore celle-ci n'a-t-elle été mise en évidence ici qu'à un niveau relativement général. Il conviendrait également d'en dessiner les contours en fonction des différentes branches qui, chacune, ont adopté des postures différentes à l'égard du CAP (Maillard, 2003)¹⁵. Apparaîtraient sans doute ainsi, sur la longue durée, des secteurs qui se sont tournés tôt vers d'autres diplômes professionnels quand certains maintenaient plus longtemps leur attachement au CAP. Il conviendrait également de voir comment les uns privilégiaient le CAP scolaire plutôt que le(s) CAP *in situ*. Il faudrait enfin regarder comment, dans cet univers de la formation professionnelle fortement marqué par une inégale répartition des sexes dans les différentes spécialités (Moreau, 1995, 2003), les différentes voies ont favorisé ou non l'accès des jeunes femmes aux métiers dits « masculins », et vice-versa. L'image d'un CAP marqueté, « diplôme à publics et usages multiples » (Maillard, 2003, p. 106), en sortirait renforcée.

Pour autant, au-delà de cette sociographie détaillée du CAP, c'est le déclin soudain et franc du CAP scolaire à partir du milieu des années quatre-vingt-dix qui retient l'attention. Le choix fait dans l'après-guerre de « scolariser les apprentissages » a eu des effets indéniables : les indicateurs de nombre et de réussite de la préparation du CAP dans un établissement scolaire l'attestent. L'abandon de cette voie témoigne d'une nouvelle volonté politique organisant le reflux du rôle de l'État dans la formation professionnelle initiale. Derrière la rupture radicale du rapport entre CAP scolaire et CAP *in situ*, se confirme l'abandon d'un projet politique de formation par l'école des futurs ouvriers et employés, au profit de l'entreprise et de l'expérience qui se révèlent être aujourd'hui les formes centrales d'accès au CAP, et que d'aucuns envisagent d'institutionnaliser. Le gouvernement Fillon avait en effet proposé récemment, dans le prolongement de la réforme de la voie professionnelle qu'il a engagée fin 2007, que les années terminales de CAP (et de baccalauréat professionnel) soient systématiquement préparées dans le cadre de l'apprentissage en entreprise. Ce serait réduire la voie scolaire à une fonction propédeutique quand la voie *in situ* deviendrait seule diplômante. À des voies différenciées et parfois concurrentes, mais parallèles, se substituerait alors une filière unique et hiérarchisée.

Gilles Moreau
gilles.moreau@univ-poitiers.fr
Université de Poitiers, GRESCO

NOTES

- 1 Cette massification est aussi liée à l'essor de l'idée d'adolescence (Thiercé, 1999).
- 2 Voir dans ce dossier : Marc Suteau, « Les artisans et le CAP : une conversion tardive (1920-2000) ».
- 3 Tous mes remerciements à Guy Brucy qui m'a fourni ces données statistiques.
- 4 À l'instar de l'INSEE ou de l'INED.
- 5 Cet article prend essentiellement appui sur le traitement secondaire, d'une part des données statistiques du ministère de l'Éducation nationale, notamment celles disponibles sur le site Aca'doc, et d'autre part, des données plus récentes accessibles sur la base Reflet du CEREQ. Il s'inscrit dans le cadre de recherches financées par la DGESCO (ministère de l'Éducation nationale) et par la région Poitou-Charentes et a été réalisé en collaboration avec Claire Lemêtre de l'université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- 6 Pour être précis : 212 990 en 1968, 281 749 en 1986 et 197 015 en 1996.
- 7 Voir dans ce dossier : Fabienne Maillard, « Ambitions et limites de la "refondation" du CAP (1998-2010) ».
- 8 10 811 985 pour être précis.
- 9 Déjà repérée par Fabienne Maillard (2003).
- 10 Les données disponibles ne permettent pas de faire la distinction par types d'établissement pour l'enseignement privé.
- 11 La transformation en CFA est proposée dès 1961, mais ne devient obligatoire que dix ans après.
- 12 Le temps minimum de formation en CFA passe alors de 150 à 360 heures par an.
- 13 VAP en 1992 et VAE en 2002.
- 14 Le téléenseignement apparaît dès 1964 dans les données statistiques et a été regroupé dans cette troisième voie, même s'il réunit sans doute un public hétérogène : apprentis, élèves malades, handicapés ou hospitalisés, adultes en auto-formation, etc. Ses effectifs étant très réduits, leur affectation dans telle ou telle voie d'accès au CAP n'a de toute façon aucun impact sur les résultats observés.
- 15 À propos de la couture, voir dans ce dossier : Nicolas Divert, « De la promotion à la relégation. Le déclin des CAP de couture ».

BIBLIOGRAPHIE

- AUSTIN J. L. (1971). *Le langage de la perception*. Paris : Armand Colin.
- BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BOURDIEU P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Ed. du Seuil.
- BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1980-1965)*. Paris : Belin.
- BRUCY G. & TROGER V. (2000). « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 9-21.
- BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E. & TANGUY L. (2007). *Former pour réformer. Retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte.
- CABANEL P. (2002). *La république du certificat d'études*. Paris : Belin.
- CHARLOT B. & FIGEAT M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Minerve.
- COMBES M.-C. (1986). « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle ». *Formation emploi*, n° 15, p. 18-32.
- DESROSIÈRES A. (1993). *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris : La Découverte.
- GUINOT J.-P. [1947]. *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*. Paris : Domat et Monchrestien.
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (1951). *Annuaire statistique*. Paris : Imprimerie nationale.
- KAPLAN S. (2001). *La fin des corporations*. Paris : Fayard.
- KERGOAT P. (2002). *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude de trois cas*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Paris-Ouest-Nanterre-La Défense.
- LEMBRÉ S. (2011). « Les CAP et le marché local de l'emploi (1919-1939). Créations et évolutions dans le Nord et le Pas-de-Calais ». Communication au colloque *Centenaire du CAP. Apprentissages professionnels, certifications scolaires et société*, organisé à Poitiers du 18 au 20 octobre 2011.
- LEMÊTRE C. (2011). « Compter le CAP ». Communication au colloque *Centenaire du CAP. Apprentissages professionnels, certifications scolaires et société*, organisé à Poitiers du 18 au 20 octobre 2011.
- LUC J.-N. (1985). *La statistique de l'enseignement primaire 19^e-20^e siècles*. Paris : INRP et Economica.
- MAILLARD F. (2003). *Politique éducative et diplômes professionnels : le CAP entre déclin et relance*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, coll. « CPC documents », n° 2003-3, p. 3-125.
- MAILLARD F. (2005). « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance ». *Formation emploi*, n° 89, p. 65-78.
- MAILLARD F. (2011). « La fin du BEP ? ». In M. Millet & G. Moreau, *La société des diplômes*. Paris : La Dispute.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1989). *Ta-bleaux statistiques*, n° 5827.
- MILLET M. & MOREAU G. [dir.] (2011). *La société des di-plômes*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (1995). « La mixité dans l'enseignement pro-fessionnel ». *Revue française de pédagogie*, n° 110, p 17-25.
- MOREAU G. [dir.] (2002). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- MOREAU G. (2006). « La scolarisation de l'apprentis-sage salarié ». *Les Temps modernes*, n° 637-638-639, p. 393-419.

- MOREAU G. (2008). « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation emploi*, n° 101, p. 119-133.
- MOREAU G. (2011). « La conversion de l'apprentissage à l'ordre scolaire ». *Chroniques du travail*, n° 1, p. 127-139.
- NEYRAT F. (dir.) (2007). *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un droit nouveau*. Bellecombe-en-Bauges : Éd. du Croquant.
- ORANGE S. (2011). « Le BTS, genèse d'un seuil scolaire ». In M. Millet & G. Moreau, *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.
- PROST A. ([1981] 2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris : Perrin.
- THIERCÉ A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin.
- TROGER V. (1990). *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la scolarisation de la formation ouvrière*. Thèse de doctorat, histoire, université de Paris 4-Sorbonne.